

Recepción: Julio 10 de 2018

Aceptación: Agosto 27 de 2018

Publicación: Septiembre 01 de 2018

Operacionalización de los Estándares Básicos de Competencias del lenguaje a partir del diseño del modelo para la enseñanza alineada de Biggs en estudiantes de educación media.

Operationalization of the Basic Standards of Language Competencies from the design of the model for the aligned teaching of Biggs in middle school students.

Francisco Segundo Pérez Caro

Universidad de Córdoba – Colombia
franko0722@hotmail.com

Jaider Meléndez Solano

Universidad de Córdoba – Colombia
jaidermelendez1808@hotmail.com

Resumen

El presente artículo muestra los resultados en el desarrollo de la competencia comunicativa de estudiantes de grado décimo después de la implementación y evaluación de un programa diseñado a partir de la operacionalización de los Estándares Básicos de Competencias del Lenguaje para la educación básica y media colombiana. El programa se diseñó utilizando el modelo para la enseñanza alineada de John Biggs el cual facilitó la ejecución de la propuesta de integralidad, coherencia y desarrollo de competencias que pide estos estándares. La aplicación y evaluación del programa se lleva a cabo en cinco fases: 1ª Evaluación de las necesidades de los estudiantes, 2ª Evaluación del diseño del programa por expertos, 3ª Evaluación de la implementación del programa por los estudiantes y el profesor, 4ª Evaluación de los resultados del programa con autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación y 5ª Metaevaluación de los resultados para su validación.

Abstract

This article shows the results of the development of the communicative competence from tenth graders students after the application and evaluation of a Spanish syllabus designed since the operationalization of the Basic Standards of this subject created by Colombian government for elementary and secondary schools. The program was designed using John Biggs' model about aligning teaching, which facilitated the implementation of the proposal, due to its integrality, coherence and competence development, required by these standards. The implementation and evaluation of the program is carried out in five stages: first Evaluation of students' needs, second Evaluation of the design of the program by experts, 3rd Evaluation of the implementation of the program by the students and the teacher, fourth Results of the program with Self- evaluation, co-evaluation and hetero-evaluation and 5th Meta-evaluation of the results for its validation.

Palabras Clave

Estándares Básicos de Competencias, Competencia Comunicativa, Alineamiento constructivo.

Keywords

Competency Basic Standards, Communicative Competence, Constructive Alignment.

Francisco Segundo Pérez Caro
Jaider Meléndez Solano

Introducción

En cumplimiento de lo dispuesto en la Ley General de Educación o ley 115 de 1994 en materia de currículo, planes de estudio, programas, evaluación y desarrollo de competencias, durante la reforma educativa que vivió Colombia a finales de siglo XX se expide en 1998 por parte del Ministerio de Educación Nacional (MEN), la serie de Lineamientos Curriculares para las áreas obligatorias y fundamentales (Artículo 23) en los niveles de educación preescolar, básica primaria, secundaria y media, como reguladores de la calidad de la educación para las aulas del país.

Se trató entonces de unos indicadores básicos del currículo que pudieran ser utilizados como referente común para evidenciar los logros alcanzados por los estudiantes en relación con los esperados. Así mismo, éstos incluyen orientaciones pedagógicas y disciplinarias en relación a los conocimientos que el estudiante debía aprender y las habilidades y actitudes que debía demostrar. Así pues, las Instituciones Educativas en acompañamiento con las secretarías de educación y el Ministerio de Educación Nacional de Colombia, operacionalizaron estos lineamientos en el Proyecto Educativo Institucional, los planes de estudio y los programas para cada asignatura, a partir de la autonomía que les brindó la ley 115 de 1994.

En este estudio, se basó en la implementación de un diseño para operacionalizar la propuesta de integralidad, coherencia y desarrollo de competencias que piden los estándares en busca de una educación de calidad. El diseño aplicado para materializar dicha propuesta es el modelo de la enseñanza alineada de John Biggs planteado desde 1999, quien integra y alinea en la planeación de los programas de asignatura los objetivos curriculares, las actividades de enseñanza aprendizaje y la evaluación. En su aplicación, el modelo de la enseñanza alineada de John Biggs se utiliza para que el docente mejore su enseñanza en una reflexión de la planeación de los objetivos curriculares que espera alcance el estudiante y los alinee con las actividades de enseñanza y aprendizaje que ejecutan él y el estudiante en el aula, articulados a unos criterios de evaluación que indiquen el nivel de aprendizaje que se propuso desde los objetivos.

Referentes teóricos

Referentes de calidad en el área de Lengua Castellana en educación básica y media.

En el área de Lengua Castellana, los lineamientos curriculares establecieron que el trabajo debía orientarse hacia el desarrollo de la dimensión comunicativa de los estudiantes y por ende de la competencia comunicativa. Al respecto el ICFES (2009) expresa los elementos que deben evaluarse el área de lenguaje:

La pedagogía de la lengua castellana debe centrarse en el desarrollo de la competencia comunicativa básica de los sujetos: buscar el perfeccionamiento de su capacidad para identificar el contexto comunicativo en el que se encuentran y, en consecuencia, saber cuándo hablar, sobre qué, de qué manera, cómo reconocer las intenciones que subyacen

a todo discurso, cómo evidenciar los aspectos conflictivos de la comunicación, en fin, cómo actuar sobre el mundo a partir de la lengua y, desde luego, del lenguaje. (p. 1).

Para lo anterior, se fundamentó el área en disciplinas como la lingüística del texto, la semiótica o semiología, la semántica, la pragmática y la sociología del lenguaje; así fue como se orientó el estudio del lenguaje más allá del conocimientos de las normas de la lengua a un uso consiente de esas normas por parte del estudiante para resolver y participar de forma idónea en situaciones de comunicación que le exigieran habilidades como leer, escuchar, hablar y escribir. Es decir, que el estudiante aprenda a conocer, usar y explicar cómo el lenguaje adquiere significación en el proceso de comunicación, a lo que se le llamó competencia significativa y de la que hacen parte otras competencias como la gramatical o sintáctica, la textual, la semántica, la pragmática, la enciclopédica, la literaria y la poética.

De las anteriores disciplinas y competencias, estos lineamientos integraron cinco ejes sobre los que se organizaron los programas y la enseñanza de la lengua en educación básica y media. En primer lugar, se propuso un eje relacionado con los procesos de construcción de sistemas de significación; otro eje asociado con los procesos de comprensión, interpretación, análisis y producción de textos; un eje que se relaciona con los principios de la interacción y los procesos implicados en la ética de la comunicación; un eje que tiene en cuenta los procesos estéticos asociados al lenguaje; y por último, un eje relacionado con los procesos de desarrollo del pensamiento (MEN 1998).

Posterior a los lineamientos curriculares, en el año 2006 se publicaron los Estándares Básicos de Competencias en Lenguaje, Matemáticas, Ciencias y Competencias Ciudadanas, entendidos como “un criterio claro y público que permite juzgar si un estudiante, una institución o el sistema educativo en su conjunto cumplen con unas expectativas comunes de calidad” (MEN, 2006).

Para la asignatura de lengua castellana, se expiden los Estándares Básicos de Competencias del Lenguaje guardando coherencia con lo establecido en los lineamientos curriculares y se organizan en cinco factores: Producción textual, Comprensión e interpretación textual, Literatura, Medios de comunicación y otros sistemas simbólicos y Ética de la comunicación. Los factores se integran de manera holística para fomentar un estudio interdisciplinario alrededor de los ejes curriculares. De esta forma, se organizan para lenguaje cinco columnas de estándares que indican el desarrollo de competencias esperado en cada grado. Esta división en columnas, que solo es por darle claridad metodológica, no significa que los estándares se deban trabajar por separado ya que estos “buscan potenciar el desarrollo de los ejes propuestos en los Lineamientos Curriculares, sin aislarlos, más bien interrelacionándolos en forma adecuada para alcanzar los objetivos propuestos” (MEN, 2006). A esto se le denomina coherencia horizontal, la cual se ejemplifica en la siguiente figura:

Francisco Segundo Pérez Caro
Jaider Meléndez Solano

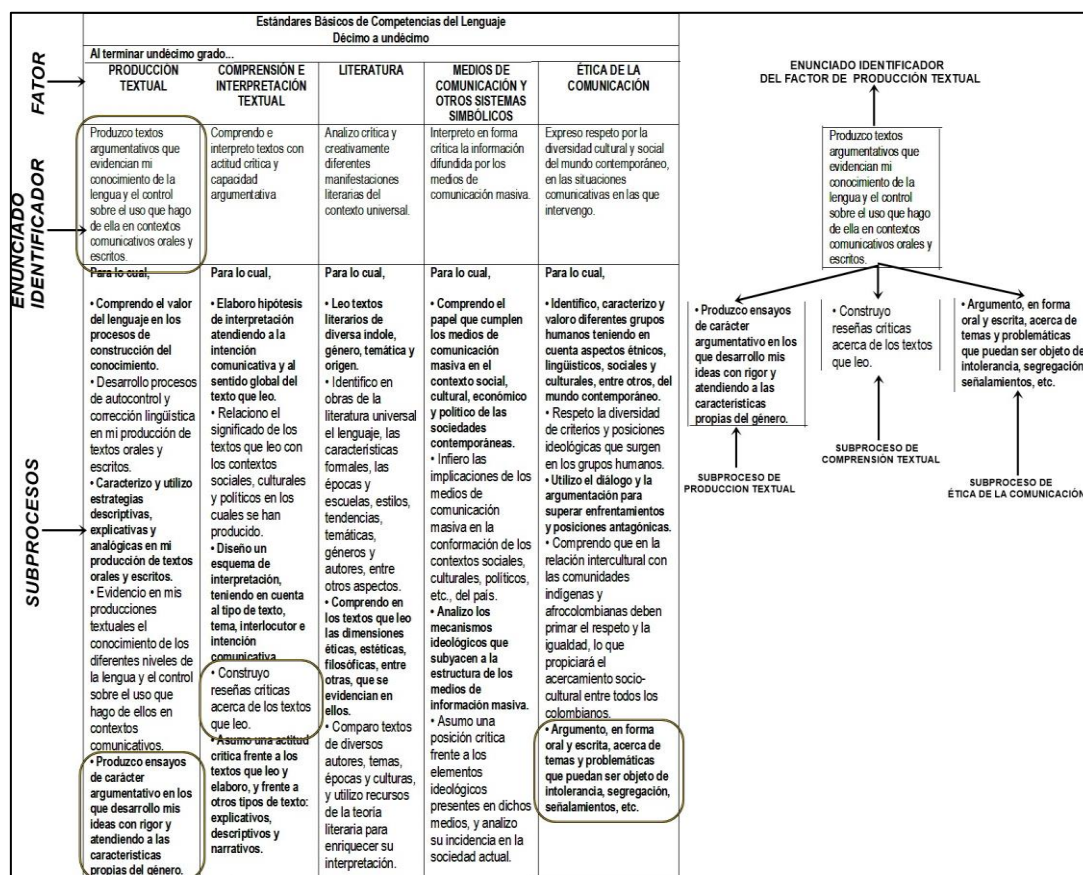


Figura 1. Coherencia horizontal estándares del lenguaje. Fuente: MEN (2006)

La figura 1, muestra cómo el Enunciado Identificador del Factor de Producción textual se relaciona coherentemente con su propio subproceso y los subprocesos de otros factores. El mismo ejercicio se puede realizar con todos los factores y sus subprocesos hasta organizar e integrar los estándares de lenguaje en unidades de aprendizaje.

Es de anotar, que los estándares no son un modelo para diseñar programas de asignaturas, planes de estudio o planes de mejoramiento; son el punto de partida, no son un contenido, un logro o un indicador con tal “son referentes que una vez fijado, proponerse alcanzarlos o superarlos se convierte en un objetivo, una meta o un propósito” (MEN, 2006). Por ellos, es necesario abordar la integralidad, coherencia y desarrollo de competencias que piden los estándares en busca de una educación de calidad.

Modelo de alineamiento constructivo.

Como ya se ha mencionado, la investigación de la cual se deriva este artículo, está basada en el modelo de la enseñanza alineada de John Biggs (1999), quien integra y alinea en la planeación de los programas de asignatura los objetivos curriculares, las actividades de enseñanza aprendizaje y la evaluación. Este modelo denominado Modelo 3P, se muestra a continuación:

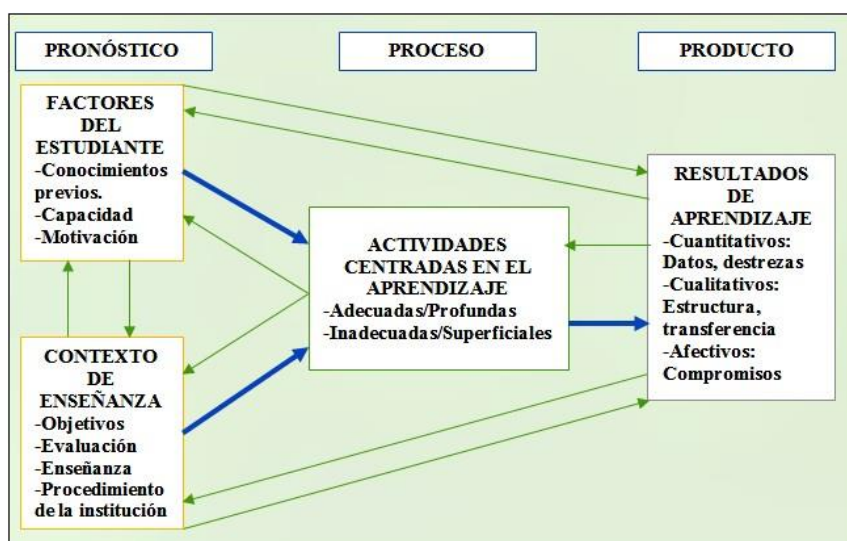


Figura 2. Modelo 3P para la enseñanza y la evaluación. Fuente: Adaptación a partir de Biggs(1999).

En la figura 2, se aprecia que el modelo 3P plantea tres momentos en el diseño de una clase: el Pronóstico (planeación) el Proceso (realización) y Producto (evidencia observable en la evaluación).

El *pronóstico* es el momento en el que se deben tener en cuenta los conocimientos previos, motivación y capacidades del estudiante, pero también es el instante en el que el docente planea los objetivos curriculares de alto valor cognitivo, como hacer una hipótesis, argumentar, proponer, relacionar, reflexionar, etc.

El *proceso*, es el momento donde los objetivos de aprendizaje se ponen marcha. Éste se dedica a actividades relevantes que ayuden al estudiante a construir significativamente su aprendizaje. Por lo tanto, hay que ser coherente con el objetivo planteado anteriormente; si el objetivo pretende que el estudiante utilice sus conocimientos previos para construir nuevo conocimiento, que sea activo, que haga hipótesis, teorice y dialogue reflexivamente con el saber, las actividades que este va a realizar no deben limitarse a escuchar una explicación, transcribir una información o resolver preguntas literales y explícitas.

El *producto*, en este es el momento de evidenciar si hubo aprendizaje comprensivo y reflexivo, si se construyó conocimiento, incluso, ver si hay una nueva actitud y motivación ante el aprendizaje, la clase y la escuela. El producto es el que nos dirá si los estudiantes van encaminados a tener un aprendizaje de calidad. La manera de evidenciar el producto es con tareas evaluativas que igualmente deben estar alineadas con el presagio y con el proceso. Pueden ser tareas evaluativas la realización de ensayos, reseñas, análisis críticos, una entrevista o un debate, etc., éstas no pueden pedir un nivel de comprensión que no se planteó en el objetivo ni se desarrolló en el proceso, además deben tener sus criterios de acuerdo a la calidad de los objetivos deseados.

El alineamiento empieza expresando los objetivos (Pronostico) en términos de actividades constructivas que con mayor probabilidad llevarán a conseguir los

resultados deseados del contenido o unidad de que se trate. Las actividades son verbos, de manera que, en la práctica, especificamos los verbos que queremos que los estudiantes lleven a cabo en el contexto de la disciplina que se esté enseñando (Biggs 2005) Las unidades y contenidos se reflexionan interrelacionado coherentemente los subprocesos de los factores de los estándares como se presenta en la figura 1. Los contenidos de aprendizajes se refieren al conjunto de saberes (declarativos, procedimentales y actitudinales) que debe lograr alcanzar el estudiantes en los objetivos curriculares. Estos objetivos esperados son redactados utilizando los verbos de la taxonomía SOLO (Biggs, 2005) según los niveles de comprensión de la siguiente tabla:

Tabla 1. Taxonomía SOLO. Jerarquía de verbos para redactar objetivos curriculares.

ALGUNOS VERBOS PARA FORMULAR OBJETIVOS CURRICULARES	
UNIESTRUCTURAL	Memorizar, identificar, reconocer, contar, definir, dibujar, encontrar, etiquetar, nombrar, citar, ordenar, imitar, Hacer coincidir
MULTIESTRUCTURAL	Clasificar, describir, listar, reportar, discutir, ilustrar, seleccionar, narrar, calcular, secuenciar, separar
RELACIONAL	Aplicar, integral, analizar, explicar, predecir, concluir, resumir, revisar, argumentar, transferir, hacer un plan, caracterizar, comparar, contrastar, diferenciar, organizar, debatir, construir, reescribir, examinar, parafrasear, resolver un problema.
ABSTRACTO AMPLIADO	Teorizar, formular hipótesis, generalizar, reflexionar, generar, crear, componer, inventar, probar a partir de unos principios, formular un caso original, resolver a partir de unos principios.

Fuente: Adaptación a partir de Biggs (2005).

La Taxonomía SOLO, hace referencia a la Estructura del resultado observado del aprendizaje (Structure of the Observed Learning Outcome) (Biggs, 2005), como una clasificación de habilidades cognitivas, de creciente complejidad que los estudiantes pueden llevar a cabo en las actividades de aprendizaje y las tareas evaluativas.

En esta taxonomía, las habilidades cognitivas, inherente a los verbos, están clasificadas en cinco niveles de complejidad que son: Pre-estructural, Uniestructural, Multiestructural, Relacional y Abstracto ampliado. Los tres primeros niveles corresponden a una fase cuantitativa, de acumulación de datos y detalles en las actividades de aprendizaje, asociadas a una baja comprensión y un bajo desarrollo de competencias. En los dos últimos niveles, de fase cualitativa, se caracterizan por la alta comprensión e interrelación de conocimientos y asociados a un desarrollo de competencias de alto nivel.

Hernández Pina (2005), explica que en un principio los niveles fueron ordenados y definidos, basados en un ejercicio en donde los estudiantes debían dar respuestas abiertas a una serie de preguntas con el fin de evaluar el aprendizaje de unos contenidos. Las repuestas de los estudiantes se clasificaron de la siguiente manera:

Tabla 2. Niveles integrados en SOLO.

NIVELES INTEGRADORES	
I. PREESTRUCTURAL	Respuestas centradas en aspectos irrelevantes de la propuesta de trabajo, con contestaciones evasivas o tautológicas del enunciado.
II. UNIESTRUCTURAL	Respuestas que contienen datos informativos obvios, los cuales han sido extraídos directamente del enunciado.
III. MULTIESTRUCTURAL	Respuestas que requieren la utilización de dos o más informaciones del enunciado, las cuales siendo obtenidas directamente de este, son analizadas separadamente, no de forma interrelacionada.
IV. RELACIONAL	Respuestas obtenidas tras el análisis de los datos del problema, integrando la información en un todo comprensivo. Los resultados se organizan formando una estructura.
V. ABSTRACCIÓN EXPANDIDA	Respuestas que manifiestan la utilización de un principio general y abstracto que puede ser inferido a partir del análisis sustantivo de los datos del problema y que es generalizable a otros contextos.

Fuente: Hernández Pina (2005). Adaptado de Biggs y Collins

El objetivo curricular se formula de manera que estipule un verbo de acuerdo a su nivel apropiado de comprensión o de desempeño que se espera lograr, el contenido del tema que el verbo va a abordar. En otras palabras el objetivo del verbo y el contexto del contenido de la disciplina en el que el verbo se va a realizar. (Biggs y Tang, 2011).

A partir de los objetivos se alinean las Actividades de Enseñanza – Aprendizaje (AEA), las cuales son las acciones (Proceso) que implica docencia directa y trabajo independiente del estudiante para ejecutar el objetivo planteado al inicio y lograr la construcción de un aprendizaje de calidad. La siguiente tabla presenta una clasificación de algunas AEA que pueden ser utilizadas en el alineamiento.

Tabla 3. Actividades de enseñanza – aprendizaje.

ACTIVIDADES DE ENSEÑANZA APRENDIZAJE	
DOCENCIA DIRECTA	<input type="checkbox"/> Lluvia de ideas <input type="checkbox"/> Preguntas exploratorias <input type="checkbox"/> Clase magistral <input type="checkbox"/> La presentación <input type="checkbox"/> Preguntas a los estudiantes <input type="checkbox"/> La tutoría <input type="checkbox"/> El debate <input type="checkbox"/> La mesa redonda <input type="checkbox"/> El foro
TRABAJO INDEPENDIENTE	<input type="checkbox"/> Grupo de compañeros <input type="checkbox"/> Grupo de debate <input type="checkbox"/> El taller <input type="checkbox"/> Grupo de solución de problemas <input type="checkbox"/> Estudio de casos <input type="checkbox"/> Aprendizaje en parejas <input type="checkbox"/> Preguntas recíprocas <input type="checkbox"/> Ensayos <input type="checkbox"/> Síntesis

Fuente: Meléndez y Pérez (2017)

Al otro extremo de los objetivos curriculares se encuentran las tareas evaluativas (Producto), las cuales evidencian con criterios en qué medida se alcanzó éste. Para el alineamiento se proponen la siguiente clasificación de tareas evaluativas:

Tabla 4. Tareas evaluativas.

TAREAS EVALUATIVAS
<input type="checkbox"/> Prácticas <input type="checkbox"/> Presentaciones y entrevistas <input type="checkbox"/> Episodios críticos <input type="checkbox"/> Proyecto de aplicación <input type="checkbox"/> Evaluación por portafolio <input type="checkbox"/> Test <input type="checkbox"/> Pruebas orales <input type="checkbox"/> Cuestionario <input type="checkbox"/> Preguntas de desarrollo <input type="checkbox"/> Simulaciones

Fuente: Meléndez y Pérez (2017)

Si hay alineación, los contenidos (declarativos, procedimentales y actitudinales), las estrategias de enseñanza aprendizaje y las tareas evaluativas, deben estar referida a objetivos y criterios conexos. Por tanto, es labor del docente durante todo el acto educativo, observar el trabajo de los estudiantes y determinar qué evidencias son visibles durante su acompañamiento; a esto se le llama evaluación autentica, pues se realiza en la totalidad del acto educativo y no a partir de la suma de varias partes al final del proceso (Biggs, 2005).

Por tanto, no sólo las tareas evaluativas se usan para juzgar el nivel de comprensión alcanzado por el estudiante, los actos e indicadores observables durante la acción en las AEA son datos que se pueden aprovechar para hacer una valoración de sus competencias. De acuerdo con esto, el diseño del programa que se implementó y evaluó en la investigación se conceptualiza teniendo en cuenta los elementos que se relacionan en la siguiente tabla:

Tabla 5. Modelo para la planeación de la enseñanza alienada.

OBJETIVOS DE APRENDIZAJE	CONTENIDOS			ACTIVIDADES DE ENSEÑANZA APRENDIZAJE	TAREAS DE EVALUACIÓN
	DECLARATIVOS	PROCEDIMENTAL	ACTITUDINAL		
Define lo que el estudiante debe saber y saber hacer, señalando el nivel de comprensión esperado	Conceptos requeridos para el logro del objetivo propuesto, es decir del aprendizaje esperado	Aplicación de los conceptos desarrollados a partir del dominio de los procedimientos propios de la disciplina.	Actitud de valoración y empoderamiento para actuar en contextos disciplinares y socioculturales fundamentado en los contenidos desarrollados.	Diseño de los ambientes de aprendizaje que faciliten y promuevan el logro de los aprendizajes señalados en los objetivos.	Definición de criterios, de acuerdo a los niveles de comprensión esperados en el logro de los objetivos de aprendizaje.

Fuente: Carrascal (2010) a partir de Biggs y Collins.

A partir de los elementos que se relacionan en la tabla 5, se evidencia la organización coherente e integral de los estándares básicos en competencias como base para determinar los contenidos, objetivos y criterios de evaluación en las planeaciones educativas.

Metodología

Esta investigación se tipifica como investigación evaluativa, específicamente relacionada con la evaluación de programas educativos (Pérez, 2000). Se contempló el diseño, implementación y evaluación de un programa de lenguaje a partir de la operacionalización de los estándares básicos de competencias del lenguaje utilizando el modelo denominado alineamiento constructivo de John Biggs. De igual forma, se validó su eficacia valorando sus efectos en el desarrollo de la competencias comunicativa de los estudiantes y la mejora su desempeño al momento de realizar sus tareas evaluativas, teniendo como parámetro los niveles de la Taxonomía SOLO de Biggs (1982): Preestructural, Uniestructural, Multiestructural, Relacional y Abstracto ampliado, y los niveles de la competencia comunicativa: interpretativo, argumentativo y propositivo.

Se optó por esta metodología ya que no sólo se pretendió indagar sobre un problema sino que además se decidió buscar mejoras tanto en la problemática como en la acción educativa. La población seleccionada para esta investigación la conformaron 134 estudiantes de grado décimo de educación media, matriculados al inicio del año escolar 2015 en la Institución Educativa Marco Fidel Suárez del municipio de Ciénaga de Oro en el departamento de Córdoba. La muestra estuvo constituida por 32 estudiantes de grado 10-1, de los cuales 13 estudiantes eran de género masculino y 19 de género femenino, con un promedio de edad de 14.6 años. La selección del grupo fue a través de un muestro intencionado de grupos intactos, ya que se trató de grupos ya conformados desde el inicio del año escolar.

La investigación se organizó en cinco fases: Primera, evaluación de las necesidades de los estudiantes con prueba de competencias en lenguaje e identificación de sus procesos de estudio, con el cuestionario 2 – factores de Biggs (1999), con el fin de determinar el nivel de desarrollo de esta competencia y la influencia que esta tiene de los motivos y estrategias con las que los estudiantes realizan sus tareas académicas, en esta fase se determinar las condiciones particulares del programa de acuerdo a las necesidades. Segunda, evaluación del diseño del programa por expertos para realizar mejoras antes de su aplicación. Tercera, evaluación de la implementación del programa para valorarlo desde la percepción del estudiante y profesor. Cuarta, Evaluación de los resultados con auto, co y heteroevaluación y quinta, Metaevaluación según los niveles de comprensión de la Taxonomía SOLO: Preestructural, Uniestructural, Multiestructural, Relacional y Abstracto Ampliado, comparados coherentemente con los enfoques de enfoques de aprendizaje de los estudiantes y los niveles de la competencia comunicativa.

Para la recolección de la información de la fase uno se utilizó, primero, una prueba seleccionada de los Ítems liberados y validados en la aplicación de la prueba PISA, en esta se evaluó la comprensión de cinco textos continuos: uno argumentativo, dos narrativo y dos expositivos; y uno discontinuo: un anuncio. La prueba tenía 23 preguntas, divididas en 12 preguntas de opción múltiple con única respuesta y 11 preguntas abiertas de respuesta corta o larga. Además de

Francisco Segundo Pérez Caro
Jaider Meléndez Solano

esto, la prueba evaluó los niveles interpretativo, argumentativo y propositivo de la competencia comunicativa.

Por otra parte, para reconocer las estrategias y motivación que en los procesos de estudio influyeron sobre el desarrollo de la competencia comunicativa se utilizó el cuestionario revisado sobre procesos de estudio dos factores: r-spq-2f (John Biggs, 1999) para identificar los enfoques de aprendizaje de los estudiantes. El Cuestionario consta de 20 proposiciones que describen la actitud hacia el estudio académico y cuya medición se hace a través de una escala tipo Likert de 5 puntos donde el estudiante marca en acuerdo o desacuerdo según la proposición se acerque o aleje de la representación de sus aptitudes hacia el estudio. De las 20 proposiciones que componen el cuestionario, 10 contribuyen al Factor Enfoque Profundo y 10 al Enfoque Superficial (Carrascal, 2010).

Antes de la aplicación del programa, se utilizó una rúbrica con dos criterios de evaluación: Calidad estructural del programa y calidad técnica del programa. Los expertos revisaron el programa y lo valoraron en una escala de 1 a 5, donde 5 Se cumple plenamente y 1 No se cumple. Para la recolección de la información en la fase tres y cuatro, se utilizó un registro de observación por los estudiantes de lo que le parece Positivo, Negativo, Interesante (PNI), además se desarrolló la heteroevaluación, coevaluación y autoevaluación de las tareas evaluativas de desempeño y producto de los estudiantes. Para la recolección de la información de la última fase, se realizó una nueva prueba de competencias en lenguaje para medir el cambio en el desarrollo de la competencia comunicativa en los estudiantes de la muestra, para ello después de la aplicación del programa se aplicó nuevamente el cuestionario R-SPQ-2F. Para el análisis y la información se utilizaron las siguientes categorías:

Tabla 6. Categorías de análisis.

CATEGORÍA	DIMENSIONES	ESCALAS
ENFOQUES DE APRENDIZAJE	Enfoque superficial	Motivos superficiales (Bajo – Medio – Alto)
		Estrategias superficiales (Bajo – Medio – Alto)
	Enfoque profundo	Motivos profundos (Bajo – Medio – Alto)
		Estrategias profundas (Bajo – Medio – Alto)
NIVELES COMPETENCIA COMUNICATIVA	Interpretativo	Significativamente Bajo – Bajo – Medio – Alto – Significativamente Alto
	Argumentativo	
	Propositivo	
NIVELES DE COMPRENSIÓN TAXONOMÍA SOLO	Pre-estructural	Bajo, medio, alto
	Uniestructural	
	Multiestructural	
	Relacional	
	Abstracto ampliado	

Fuente: Meléndez y Pérez (2017)

Francisco Segundo Pérez Caro
Jaider Meléndez Solano

Resultados

En relación con la primera fase los resultados del estudio en la prueba de competencias en lenguaje, indican que un alto porcentaje de los estudiantes 56.3% evidenció un desarrollo Alto de la competencia interpretativa, 15.6% un nivel Significativamente Alto y 18.8% un desarrollo medio. Esto significa un mayor número de estudiantes están en condiciones de identificar la información explícita de un texto, efectuar una lectura superficial de él y realizar una lectura de modo literal (ICFES, 2011).

Por otra parte, el 6.3% y el 3.1% de los estudiantes de la muestra evidenció un nivel de desarrollo Bajo y Significativamente Bajo de la competencia, respectivamente. En relación con las otras dos competencias, la competencia interpretativa representa la de menor esfuerzo cognitivo ya que en ella el estudiante interpreta el texto a partir de un primer nivel de comprensión literal (Yela, 2009), por lo que se considera como una primera entrada en la que se privilegia la función denotativa del lenguaje que permite asignar a diferentes términos y enunciados su “significado de diccionario” (ICFES, 2011). Los resultados de los estudiantes en esta competencia son comparables a los resultados obtenidos en el enfoque superficial de aprendizaje en el cuestionario de procesos de estudio de Biggs (1999). Al respecto, Marton citado por Mahncke (2010) explica que “un enfoque superficial de aprendizaje conduce a un resultado de aprendizaje que es esencialmente una reproducción literal de las palabras de los autores, de un texto o de los profesores”.

Los resultados de la prueba en la competencia argumentativa y propositiva, que son catalogadas como de mayor complejidad, demostraron que el mayor número de los estudiantes evidenció un desarrollo bajo con un 40% y significativamente bajo con un 25%, y sólo un 25% alcanzó un desarrollo medio. Los niveles más elevado de esta competencia, alto y significativamente alto, se alcanzan cuando el estudiante relaciona información del texto para dar cuenta de otra que no aparece de manera explícita, sustenta conclusiones para diferentes eventos o fenómenos, argumenta cuál es la información relevante para la resolución de un problema y articula información para hallar conexiones entre ideas externas e información contenida en el texto (ICFES, 2011). En la muestra el 9.4% de los estudiantes realizan lo anterior en nivel alto y 0% en nivel significativamente alto. Referente al desarrollo de la competencia propositiva, en la que el estudiante plantea y resuelve problemas, genera hipótesis, hace generalizaciones e implica una actuación argumentada, crítica y creativa, los estudiantes de la muestra obtuvieron mayormente un nivel significativamente bajo con un 59.4% y bajo con un 34.4%, sólo el 6.3% alcanzó un nivel medio y 0% estuvo en alto. Lo que indica que los estudiantes no pueden llevar a cabo con satisfacción actividades de alta complejidad cognitiva.

Según los datos obtenidos en el cuestionario 2 - factores de Biggs, se evidenció que el 71.1% de los estudiantes de la muestra presenta un enfoque de aprendizaje superficial, sobre 28.1% de estudiantes con un enfoque de aprendizaje profundo. Estos resultados son coherentes a otras investigaciones (Barca, Brenlla y Barca, 2008; González, Del Rincón y Bayón 2009; Acosta y otros

2012; Soler 2015; Marín 2015) que demuestran que en educación secundaria la mayoría de los estudiantes les es más fácil utilizar un enfoque de aprendizaje superficial en sus actividades académicas.

Los bajos resultados en el desarrollo de los niveles argumentativo y propositivo de la competencia comunicativa fueron coherentemente comparables con el bajo porcentaje de estudiantes que demostraron un enfoque de aprendizaje profundo en el cuestionario de procesos de estudio 2 – factores de Biggs. Según Sánchez (2003), un estudiante con un enfoque de aprendizaje profundo puede centrarse en la estructuración de los contenidos y su comprensión, más que en detalles o aspectos literales; en igual sentido, Hernández Pina (2005) citado en Sarzoza (2007), explica que los estudiantes en este nivel interaccionan crítica y activamente con la materia examinando argumentos lógicos y relacionando las evidencias con las conclusiones.

En lo referente a la segunda fase, y teniendo en cuenta las puntuaciones y observaciones hechas por los expertos, se afirma que el programa cumplió con los requisitos de calidad estructural y técnica para su aplicación. Los evaluadores coincidieron en hacer recomendaciones en los indicadores de fundamentación conceptual, integración conceptual, calidad e integralidad de las actividades de aprendizaje y los procesos de evaluación, lo que condujo a introducir las siguientes mejoras al programa:

1. Fue necesario enfatizar en el uso cotidiano de los conceptos trabajados, muchas de las actividades de aprendizaje y las tareas evaluativas se plantearon para ser realizadas en situaciones reales de comunicación, fue así que en sesiones del programa como los cambios semánticos, relaciones semánticas entre las palabras, los significados denotativos y connotativos, las producciones verbales y no verbales del lenguaje y la argumentación se incluyó que los estudiantes hicieran un análisis del lenguaje y su uso en contextos cercanos a ellos.

2. Se equilibró el uso de texto para la comprensión y el aprendizaje, así como los productos escritos para valorar el logro de los objetivos propuestos, ya que el programa beneficiaba mayoritariamente la comprensión de textos sobre la producción textual, por lo tanto, en las actividades de aprendizaje y en las tareas evaluativas.

3. Se integraron conocimientos declarativos que estaban muy dispersos en las unidades de aprendizaje, tales como el uso de la argumentación en tres situaciones: académicas, cotidianas y en medios de comunicación.

4. Se alinearon los conocimientos declarativos y los procedimentales. En algunas sesiones del programa, en especial las referentes a las tipologías textuales y a la argumentación, no se evidenciaba un alineamiento completo de los conocimientos a trabajar con respecto a las actividades que el estudiante desarrollaba.

Francisco Segundo Pérez Caro
Jaider Meléndez Solano

5. Se incluyeron durante las actividades de enseñanza aprendizaje, los grupos de discusión para la construcción interactiva del conocimiento con acompañamientos del docente. Se hizo retroalimentación de los productos de los estudiantes haciendo socialización y evaluación con rubricas para su auto y coevaluación.

En relación con la tercera y cuarta fase, los resultados de las observaciones en los estudiantes evidenciaron una percepción positiva hacia el programa, un interés por mejorar su comprensión y producción de textos y la conciencia de la necesidad de desarrollar habilidades críticas y de comprensión para mejorar su aprendizaje. De acuerdo con Sánchez (2003) “el enfoque profundo de aprendizaje se basa en un interés por las materias, y en obtener buenos resultados académicos. Las estrategias de aprendizaje surgen de ese interés y son utilizadas para maximizar la comprensión, y que la curiosidad por aprender sea satisfecha”. Durante la aplicación del programa los estudiantes mostraron motivaciones e intereses que los llevaron a acercarse a las actividades de enseñanza y aprendizaje de una manera profunda.

Por otra parte, en los estudiantes se evidenció el desarrollo de habilidades propias de las acciones interpretativa, argumentativa y propositiva de la competencia comunicativa, en especial acciones de interpretación y explicación de significados de los textos en su uso cotidiano y la exposición de argumentos en clase o los grupos de discusión. Así mismo, los estudiantes manifestaron que el desarrollo de su competencia comunicativa no sólo lo evidenciaron en la comprensión de textos sino además en la producción de éstos y en su desempeño durante las actividades de dialogo e interacción. Según Hernández (2005), los estudiantes que acceden a sus labores académicas de una manera profunda ven en el aprendizaje un acto emocionalmente satisfactorio y su motivación está basada en el interés por las materias, comprenderlas y conseguir que el aprender tenga una significación personal.

En la información recolectada a partir de las actividades de enseñanza – aprendizaje y las tareas evaluativas de los estudiantes, se observó que parte de la muestra alcanzó los niveles relacional en todas sus evidencias (conocimientos, desempeño y producto) y abstracto ampliado de forma moderada en las evidencias de desempeño y producto. Las anteriores acciones son asociadas al nivel argumentativo y propositivo de la competencia comunicativa, lo cual marcó un desarrollo no solo en la habilidad para la comprensión de textos sino en su producción. Evidenciándose según declaraciones de los estudiantes mayor dominio de la argumentación para el dialogo, la interacción constructiva y la producción.

Los resultados obtenidos en la heteroevaluación de los estudiantes durante la implementación del programa evidenciaron una mejora gradual en su desempeño. Al inicio se observó que la mayor parte de los estudiantes tuvo un nivel de comprensión uniestructural y multiestructural, realizando acciones literales e interpretativas. Durante el desarrollo del programa los desempeños de los estudiantes fueron mejorando hasta llegar a un nivel de comprensión relacional, donde realizan acciones de comparación, contraste, argumentación e

inferencia de ideas y conclusiones implícitas. El análisis muestra que se dan desplazamiento de niveles menos complejos hacia los más complejos, es decir del desempeño Bajo al Básico y de éste al Alto, desde el nivel uniestructural al multiestructural y de éste al relacional. Al finalizar las sesiones del programa se resalta el desarrollo de un nivel relacional sobre los demás niveles, se alcanza un nivel abstracto ampliado pero de forma discreta y no estable por un pequeño porcentaje de los estudiantes.

Con respecto a las acciones de la competencia comunicativa, los resultados interpretados según los niveles de comprensión de la taxonomía SOLO se asocian a las acciones interpretativas, argumentativas y propositivas evidenciadas en la muestra. Al principio de las sesiones, la mayoría de los estudiantes tenía una comprensión literal donde sus intereses se centraban en hechos y detalles aislados. En el transcurso del programa, una parte de la muestra fue desarrollando habilidades para la comprensión global de los textos que leían y producían, así como para la argumentación, sustentación y respaldo de sus opiniones; es decir, que algunos lograron un desarrollo de la competencia comunicativa en sus nivel argumentativo e inferencial. Al finalizar el programa, la competencia comunicativa se desarrolló en mayor medida con la argumentación, una pequeña parte de la muestra alcanzó a desarrollar un nivel propositivo. Se evidenció que algunos estudiantes pudieron proponer soluciones acertadas a problemas cotidianos, dialogaron crítica y constructivamente en la comprensión de textos y realizaron producciones escritas que sobrepasaran los requisitos de la tarea asignada.

En relación con la última fase, en la acción interpretativa de la competencia comunicativa en la prueba de inicio y final obtuvo un 56.3% y un 15.6% en los niveles Alto y Significativamente Alto en la primera y 34.4% y 46.9% en los niveles Alto y Significativamente Alto en la segunda. En esta misma competencia el 15.6% de los estudiantes obtuvieron un nivel medio, 3.1% Bajo y 0% Significativamente Bajo. Comparando coherentemente la competencia interpretativa con el nivel multiestructural de la Taxonomía SOLO, se puede decir que en la muestra un amplio porcentaje (34.4% y 46.9%) obtuvo un nivel de comprensión Multiestructural alto, 15.6% Moderado y 3.1% Bajo. Si se busca una interpretación a través de los enfoques de aprendizaje se puede decir que estos resultados son coherentes ya que el porcentaje de estudiantes que utilizan un enfoque de aprendizaje superficial bajo de 71.9% a 12.5%.

En relación a la acción argumentativa de la competencia comunicativa, en la prueba de inicio y en la prueba final la muestra obtuvo 0% y 9.4% en los niveles Alto y Significativamente Alto en la primera y 37.5% y 21.9% en los niveles Alto y Significativamente Alto en la segunda. De modo que en la segunda prueba, un mayor porcentaje de los estudiantes mostraron un desarrollo alto o avanzado de la competencia argumentativa. En esta misma competencia 31.3% obtuvieron un nivel Medio, 9.4% Bajo y 0% Significativamente Bajo. Comparando coherentemente la competencia argumentativa con el nivel relacional de la Taxonomía SOLO, se puede decir que en la muestra un porcentaje significativo (37.5% y 21.9%) tiene un nivel de comprensión relacional alto, 31.3% Moderado y 9.4% Bajo. Si se busca una interpretación a través de los enfoques de

aprendizaje se puede decir que estos resultados son coherentes ya que el porcentaje de estudiantes que utilizan un enfoque de aprendizaje profundo subió de 28.1% a 87.5%.

En la acción propositiva de la competencia comunicativa, en la prueba de inicio y en la prueba final la muestra obtuvo 0% y 0% en los niveles Alto y Significativamente Alto en la primera y 28.1% y 6.3% en los niveles Alto y Significativamente Alto en la segunda. En esta última prueba, un mayor porcentaje de los estudiantes mostraron un desarrollo alto o avanzado de la competencia propositiva. En esta misma competencia 31.3% obtuvieron un nivel Medio, 28.1% Bajo y 6.3% Significativamente Bajo. Comparando coherentemente la competencia propositiva con el nivel abstracto ampliado de la Taxonomía SOLO, se puede decir que en la muestra un porcentaje significativo (28.1% y 6.3%) tiene un nivel de comprensión abstracto ampliado alto, 31.3% Moderado y 34.4% Bajo. Si se busca una interpretación a través de los enfoques de aprendizaje se puede decir que estos resultados son coherentes ya que el porcentaje de estudiantes que utilizan un enfoque de aprendizaje profundo subió de 28.1% a 87.5%.

Después de la aplicación del programa, los estudiantes de la mostraron avances en cada uno de los niveles de la competencia comunicativa, los niveles de comprensión según la Taxonomía SOLO y los enfoques de aprendizaje con los que afrontan las tareas académicas de la asignatura de lenguaje. En los niveles de la competencia comunicativa se alcanzó un desarrollo mayor en los niveles interpretativo y argumentativo, que en el nivel propositivo, situación comparable con los resultados de otras investigaciones (Méndez; 2004; Calderón y Zuni, 2011; Quispe y Tapia, 2011; Sánchez, 2013; López y Arciniegas; 2003) que han implementado programas para mejorar las competencias en lenguaje en educación básica, secundaria y media.

Conclusiones

A partir de los resultados de la investigación, se comprueba que el alineamiento constructivo sirve como ruta estratégica para la consecución de las metas en el desarrollo de las competencias según estos estándares ya que este mismo es una planeación por competencias. Así mismo, el alineamiento ayuda a un manejo claro de la coherencia vertical y horizontal que se establece en ellos, por tanto favorece la integralidad de los distintos factores y subprocesos que se manejan en los estándares.

Se demuestra la efectividad de la enseñanza alineada sobre el desarrollo de la competencia comunicativa de los estudiantes. Tras la alineación de objetivos curriculares, actividades de enseñanza - aprendizaje y tareas evaluativas, todas ellas, dirigidas al desarrollo de habilidades cognitivas para la comprensión, la argumentación y el juicio valorativo, se logró la superación en los estudiantes de un nivel de comprensión literal, explícito y superficial, llegando una parte de estos a realizar acciones propias de la competencia argumentativa como la comprensión global, la inferencia de ideas y conclusiones implícitas, la integración de temáticas y conceptos en el texto y entre textos, y acciones propositivas como

la crítica evaluativa justificada y fundamentada a textos y autores; y finalmente, la producción textual con conocimiento y dominio de las reglas de la micro, macro y súper estructura.

Se prueban que los efectos del alineamiento constructivo en el de los niveles argumentativos y propositivo de la competencia comunicativa y el nivel relacional y abstracto ampliado de la Taxonomía SOLO, ayudan a mejorar los procesos con los que los estudiantes afrontan sus tareas de aprendizaje, motivándolos hacia la utilización de estrategias para la adquisición de un aprendizaje profundo.

En relación con las fases que orientaron el diseño, evaluación y validación de esta investigación, es posible afirmar que existe una coherente relación entre el enfoque de aprendizaje de los estudiantes y sus resultados en las pruebas de competencias en lenguaje. Esto indica que se puede ayudar al estudiante a mejorar sus actitudes hacia el aprendizaje y desarrollar su competencia comunicativa si se aplica un programa de estudio que se elabore a partir de sus necesidades de aprendizaje.

Por otra parte, la alineación de la enseñanza, a partir de objetivos curriculares de alto nivel cognitivo, es una alternativa viable para lograr en el estudiante motivaciones y estrategias que lo lleven a resolver sus tareas académicas con una intención e interés profundo. Es posible motivar al estudiante para que aprenda de manera profunda siempre y cuando en la planeación de la enseñanza y el aprendizaje se vea reflejado su actuar, su participación, sus inquietudes y sus intereses. Hay que dar al estudiante la oportunidad para que sea participe de su propio proceso de aprendizaje y evaluación.

Referencias

Biggs, J. (2005). Calidad del aprendizaje universitario. Recuperado de <http://cit.uao.edu.co/docente/sites/default/files/noticias/Calidad%20del%20Aprendizaje%20Universitario-Biggs.pdf>

Biggs, J., & Tang, C. (2011). Teaching for Quality Learning at University, Enseñar para un aprendizaje de calidad en la universidad. 4ta. Edición. Recuperado de <http://forodocente.unapec.edu.do/wp-content/uploads/2014/04/CAP-TEACHING-FOR-QUALITY-LEARNING-AT-UNIVERSITY.pdf>

Carrascal, S. (2010). Integración de Tareas "SOLO" para el desarrollo de Competencias Básicas en primer semestre de Educación Superior. Universidad de Granada. Granada, España.

Hernández F. y otros (2005) Aprendizaje, competencias y rendimiento en educación superior. Recuperado de http://www2.minedu.gob.pe/digesutp/formacioninicial/wpdescargas/bdigital/005_Taxonomia.pdf.

Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación Superior –ICFES. (2009) ¿Qué evalúa la prueba de Lenguaje? Recuperado de <http://www.pazyfuturo.org/humanismo.org/documentos/Lenguaje.pdf>

Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación Superior –ICFES. (2011). Orientaciones para el examen de Estado de la educación media ICFES SABER 11°. Recuperado de <http://www.icfes.gov.co/index.php/estudiantes-y-padres/guias-y-ejemplos-de-preguntas>

López, G., & Arciniegas, E. (2003). El uso de estrategias metacognitivas en la comprensión de textos escritos. *Lenguaje*, 31, 118 – 141. Recuperado de <http://bibliotecadigital.univalle.edu.co/bitstream/10893/2736/1/Lenguaje31,p.118-141,2003.pdf>

Mahncke, M. (2010). Enfoques de aprendizaje y de estudio de los estudiantes universitarios. Recuperado de http://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/9274/PARTE_I_Capitulo_IV_2009.pdf;jsessionid=DE6C5A7D2C7A9A70E9806A86302E8462.tdx1?sequence=10

Mendez, R. (2004). Aplicación de un programa de desarrollo de la comprensión de la lectura de textos expositivos. Universidad de Chile. Santiago, Chile.

Ministerio de Educación Nacional. (2006). Estándares básicos de competencias del Lenguaje. Recuperado de http://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-116042_archivo_pdf1.pdf

Ministerio de Educación Nacional (1994) Ley General de Educación. Recuperado de http://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf

Ministerio de Educación Nacional. (1998) Serie Lineamientos curriculares, Indicadores de logros curriculares. Recuperado de http://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-89869_archivo_pdf11.pdf

Ministerio de Educación Nacional. (1998) Serie lineamientos curriculares, Sentido pedagógico de los lineamientos. Recuperado de http://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-339975_recurso_6.pdf

Pérez, R. (2000). La evaluación de programas educativos: Conceptos básicos, planteamientos generales y problemática. *Revista de Investigación Educativa*, 18(2), 261-287. Recuperado de <http://revistas.um.es/rie/article/viewFile/121001/113691>

Rincón, C. (2000). Guía Curso de Español como lengua materna, unidad 11: la competencia comunicativa. Recuperado de <http://aprendeonline.udea.edu.co/boa/contenidos.php/cb10887d80142488399661377b684b60/511/1/contenido/capitulos/Unidad11CompetenciaComunicativa.PDF>

Sarzoza, S. (2007). Enfoques de Aprendizaje y Formación en Competencias en Educación Superior. Universidad de Granada. Granada, España.

Quispe, I., & Tapia, E. (2011). Influencia del programa “lectura es vida” en el Desarrollo de la comprensión lectora de los niños y niñas del quinto grado de la institución educativa n° 72596 “Cesar Vallejo” Putina –Puno. Universidad Cesar Vallejo. Lima, Perú.